Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9570272
Centre d'intérêt : 912

Jasmin, Johanne.

Problèmes d'apprentissage chez les adultes : nomenclature des problèmes d'apprentissage : problèmes d'apprentissage chez les adultes : difficultés ou troubles spécifiques / [Johanne Jasmin]. -- [Montréal] : Commission des écoles catholiques de Montréal, Secteur de l'éducation des adultes, 1993.
11, 38 p. , 28 cm.

Titre de la couv. Code: 325400. Bibliogr. : p. 38.

ISBN 2-921503-27-1

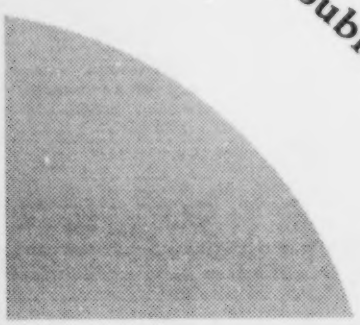
Vedette(s)-secondaire(s): Commission des écoles catholiques de Montréal. Secteur de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Alphabétisation * Difficulté d'apprentissage * Trouble d'apprentissage * Apprentissage de l'adulte * Dépistage * Education des adultes

Etat des connaissances actuelles dans le domaine des difficultés ou troubles spécifiques d'apprentissage chez les adultes. Différents problèmes d'apprentissage dans les trois matières de base (lecture, écriture, arithmétique): causes et conséquences.

PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

- Nomenclature des problèmes d'apprentisssage
- Problèmes d'apprentissage chez les adultes: difficultés ou troubles spécifiques



LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL
SERVICE DES ÉTUDES
ÉDUCATION DES ADULTES
325400

95-70272

PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES : DIFFICULTÉS OU TROUBLES SPÉCIFIQUES

CECM 28

ETAT DES CONNAISSANCES ACTUELLES

A prime abord, il est essentiel de souligner que la recherche, dans le champ des problèmes d'apprentissage chez les adultes francophones inscrits à des activités en alphabétisation, est inexistante et ce, à la lumière des connaissances actuelles. Aussi invraisemblable que cela puisse paraître, aucune étude n'a été menée par des agentes du secteur de l'éducation **francophone**, tant du côté québécois, nord-américain qu'européen. Du moins, c'est ce qu'il faut malheureusement constater lorsque les organes officiels de diffusion (périodiques spécialisés ou non, "abstracts" en éducation, etc.) sont consultés. Le corpus de références brille donc de par son absence et il faut alors cheminer vers d'autres sources susceptibles de livrer de l'information.

Une incursion dans le domaine anglophone, par le biais d'un relevé général de littérature dans les sphères de l'éducation, de la psychologie et des sciences connexes confirme, encore une fois, qu'aucune démarche ne semble s'être organisée autour du sujet. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que certaines recherches ont été amorcées auprès d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage **mais non spécifiquement ou uniquement** auprès des clientèles qui nous préoccupent, à ce point-ci. Même si ces écrits apportent une aide plus que précieuse pour mieux décoder la dynamique des adultes ayant des problèmes d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que certaines zones grises peuvent être identifiées. Elles touchent en particulier les **champs disciplinaires** ayant conduit les expérimentations, les **variables touchant l'échantillonnage**, les **hypothèses de recherche** et les **recommandations** découlant des résultats.

Champs disciplinaires

En effet, les **disciplines** ayant travaillé auprès d'adultes présentant des problèmes d'apprentissage relèvent de différentes écoles de pensée du domaine de la psychologie (psychanalyse, béhaviorisme, cognitivisme et neuropsychologie). Malgré le fait que les intentions aient été nobles et appréciées, il n'en demeure pas moins regrettable qu'il n'y ait pas eu de collaboration avec des représentantes de la communauté éducative. Il s'avère donc que la conception et l'analyse de ce que sont les problèmes d'apprentissage chez les adultes n'émanent que d'un secteur.

Variables touchant l'échantillonnage

Touchant spécifiquement les **caractéristiques de l'échantillonnage** sélectionné, il est décevant de constater que le niveau de scolarité et l'âge des sujets n'aient pas été considérés comme des variables pouvant divulguer des renseignements importants. De plus, les sujets adultes avec problèmes d'apprentissage de la plupart des expérimentations ne proviennent que de deux principales cohortes.

La première s'attarde à des adultes bénéficiaires de services de "vocational counseling". Le niveau de scolarité rapporté et ce, parfois, sans en faire état de façon très précise, est très hétérogène, allant du primaire jusqu'à l'université. Il devient alors impossible de discriminer entre un adulte analphabète et un adulte ayant une formation universitaire. Tous ont été considérés de la même façon pour l'expérimentation, i.e. un adulte avec des problèmes d'apprentissage, peu importe sa scolarité. Malheureuse-

ment, le fait de ne pas avoir considéré le "niveau de scolarité" comme une variable intéressante prive la communauté pédagogique d'indices d'analyse substantiels. En effet, ces données auraient pu être révélatrices d'apports supplémentaires pour une meilleure compréhension des problèmes d'apprentissage chez les adultes en relation avec leur niveau de formation et, en plus, de leur impact sur leur fonctionnement en général. De manière pragmatique, il est possible d'observer et de constater que plus les problèmes d'apprentissage sont sérieux, moins l'adulte est alphabétisé ou scolarisé. Le même constat s'applique pour le niveau d'autonomie fonctionnelle.

La deuxième cohorte est composée uniquement d'adultes fréquentant les "colleges" et les universités du système éducatif américain. Point n'est besoin d'élaborer sur le fait que le milieu de la formation générale ne témoigne pas beaucoup d'intérêt pour cette clientèle car elle est déjà alphabétisée et demeure très loin des préoccupations actuelles.

Hypothèses de recherche

Une autre facette de ces recherches touche l'**intention** proprement dite. A ce jour, la littérature consultée livre l'information suivante: l'instrumentation développée, ayant pour but de vérifier l'énoncé des hypothèses avancées, vise principalement deux volets.

Le premier volet tente de dépister des comportements d'adultes ayant des problèmes d'apprentissage dans les activités de la vie quotidienne. Il n'est jamais avancé de liens probables entre les déficits ou les carences et les savoirs "éducatifs". Il n'est jamais fait mention que le manque de connaissances de base pourrait également être la cause ou le résultat de ce "non-savoir". Si la personne consultée (enseignante, psychologue, etc.) n'est pas sensibilisée à ce type de profil de performance, il lui est alors facile d'en déduire et d'en conclure que l'adulte souffre d'une incapacité "permanente" ou d'une déficience intellectuelle. C'est ce qui survient malheureusement, encore trop souvent.

Le deuxième volet essaie de diagnostiquer ce que pourraient être les problèmes d'apprentissage, d'un point de vue strictement psychologique, en ignorant toute la composante éducative. La plupart des éléments d'analyse sont des "comportements déviants", i.e. ce qu'ils ne peuvent pas faire ou ce qu'ils n'ont pas pour réussir. Il n'est jamais tenté d'établir de cause à effet, i.e. de démontrer que les problèmes d'apprentissage sur le plan éducatif ont pu générer des problèmes de fonctionnement dans les activités de la vie quotidienne.

Si une étude porte sur les fonctions ou habiletés cognitives, il sera prouvé, par exemple, à partir des tests utilisés, que l'adulte a des problèmes de mémoire. Par la suite, il ne sera jamais avancé d'explication sur la relation possible entre ce type de déficit et les problèmes d'apprentissage qui, à leur tour, auraient généré des problèmes pour l'accomplissement des activités quotidiennes.

Ce genre d'approche peut donc paraître inefficace car il ne permet d'aborder la problématique des problèmes d'apprentissage chez les adultes que d'un seul angle. De plus, les outils employés ne peuvent presque jamais être réinvestis, dans la pratique des enseignantes en alphabétisation car ils sont limitatifs aux professionnelles du secteur de la psychologie.

Recommandations

Finalement, suite aux résultats obtenus de ces expérimentations, au niveau des **recommandations**, il n'est jamais proposé de méthodes ou de techniques compensatoires, correctives ou rééducatives afin de pallier aux carences identifiées et pouvant éventuellement être récupérées par les intervenantes du monde de l'éducation. Il faut donc considérer ces conclusions comme quelque peu stériles car elles ne viennent pas enrichir, **de façon pratique**, les sentiers de l'éducation.

A ce stade, il faut tenir compte du fait que les connaissances présentement disponibles, sur le sujet, sont très minces. Ce savoir n'est donc pas tiré de données scientifiques: il repose surtout sur une base empirique. En effet, il émane de constats effectués sur le "terrain", suite à une intervention éducative, auprès de cette clientèle et à des échanges fructueux avec des enseignantes hautement concernées par ce dossier.

Etant donné l'absence de documentation sur le sujet, le présent document aura donc pour but de tenter d'amorcer une définition des problèmes d'apprentissage chez des adultes. Il sera alors présenté de façon à aider l'enseignante à mieux cerner et comprendre ce que seraient les problèmes d'apprentissage dans leur ensemble et ce, en les subdivisant en difficultés d'apprentissage et en troubles spécifiques d'apprentissage.

CE QUE POURRAIENT ETRE LES PROBLEMES D'APPRENTISSAGE: DIFFICULTES OU TROUBLES SPECIFIQUES

Fondement théorique: orthopédagogie et neurocognition

Le fondement même de la compréhension théorique des problèmes d'apprentissage s'appuie, en partie, sur la littérature provenant des champs orthopédagogique et neurocognitif. En effet, l'analyse orthopédagogique en matière de lecture, écriture et calcul livre des indices sur le type de productions des individus, en termes d'acquis et d'erreurs. La neurocognition, à son tour, instruit sur le fonctionnement normal et anormal du cerveau et sur ses modalités d'organisation, face à l'apprentissage. A partir de ces deux domaines de connaissances, il devient alors probable d'illustrer les forces et les faiblesses d'une personne. Ils peuvent donc nous aider à cerner ce que sont les problèmes d'apprentissage et ce, étant donné leur complémentarité possible.

Il faut aussi mentionner que les problèmes d'apprentissage touchant la sphère orthopédagogique (lecture, écriture, calcul), chez l'adulte, sont identiques à ceux des enfants et des adolescents, de par leurs manifestations. Dans le domaine neurocognitif, le fonctionnement (profil des forces et des faiblesses) d'un adulte peut paraître similaire à celui des enfants et des adolescents, à certains égards, mais se distingue de par son impact dans les activités de la vie quotidienne.

Difficultés ou troubles spécifiques d'apprentissage

Pour faciliter la compréhension de ce que pourraient être les problèmes d'apprentissage, il est possible de les subdiviser en deux grands ensembles: les **difficultés d'apprentissage** et les **troubles spécifiques d'apprentissage**. Il est alors possible de constater que les causes et les résultats à toute forme d'intervention corrective sont différents mais que le dépistage des indices et des correctifs apportés se ressemblent.

Les **difficultés d'apprentissage** relèveraient de causes extrinsèques ou exogènes à l'individu. Il serait alors question d'interférences reliées à des facteurs, entre autres, d'ordre affectif, émotif, culturel, psychosocial et socio-économique. Ces derniers ne devraient pas être considérés comme des éléments isolés ou indépendants les uns des autres mais plutôt comme ayant un aspect dynamique interactif et interdépendant entre eux. C'est ce qui donne parfois l'impression que les adultes ayant des difficultés d'apprentissage sont victimes d'un engrenage de circonstances, hors de leur contrôle. Ils apparaissent comme des victimes du système, des gens sur qui la misère s'est acharnée...

Sur le plan de l'apprentissage, ces difficultés auraient comme conséquences directes d'entraver le fonctionnement normal et adéquat des processus cognitifs d'une personne et ce, pour une période donnée. Cette période de temps serait relative et proportionnelle au "degré d'inconfort" de la personne. Ceci empêcherait donc l'adulte d'utiliser ses pleines capacités d'apprentissage afin de produire un travail valable et rentable à long terme.

Il faut également convenir que ces difficultés pourraient être qualifiées comme d'ordre "temporaire", si les mesures de soutien et d'aide proposées pouvaient faire effet. Tel n'est pas toujours le cas, étant donné la présence de facteurs parfois incontrôlables et indépendants de la volonté de tous et chacun. Pensons à un jeune adulte qui, ne vivant que des prestations du bien-être social, ne mange pas tous les jours à sa faim: en situation d'apprentissage, son esprit vagabondera sûrement et ce jeune aura de la difficulté à être attentif et à se concentrer, en classe. Pensons également à une dame dont le mari se meurt du cancer: son cerveau sera constamment envahi par l'anxiété et elle ne sera pas très disponible mentalement pour apprendre.

Les **troubles spécifiques d'apprentissage** seraient considérés comme étant intrinsèques ou endogènes à l'individu. Ils pourraient revêtir deux formes: ils seraient soit **acquis**, soit **innés**. Ils sont considérés comme **acquis**, suite à une atteinte du système nerveux central (maladies neurologiques évolutives, traumatismes crâniens, accident cérébro-vasculaire, etc.). Ils sont identifiés comme **innés** parce que, biologiquement, le cerveau serait constitué différemment et fonctionnerait différemment. Ces troubles, acquis ou innés, seraient d'ordre permanent.

Il faut toutefois apporter un éclairage averti, touchant les deux groupes de population. Pour les adultes avec **troubles acquis**, les possibilités de réapprentissage et d'apprentissage nouveau sont beaucoup plus limitées que pour ceux appartenant au groupe des troubles innés. Le cerveau ayant été la plupart du temps lourdement hypothéqué, les capacités sont donc très différentes et ce, à tous les points de vue. De

nombreux facteurs viennent entraver le déroulement normal de l'acte d'apprendre, comme, entre autres, une plus grande fatigabilité physique et mentale, un plus grand stress face à la tâche à exécuter, des problèmes de motricité fine irréversible, etc.

Pour ceux présentant des **troubles innés**, il y aurait tout de même de bonnes capacités d'apprentissage et ce, en référant à des approches éducatives "sur mesure", i.e. des approches "instrumentées". Le cerveau n'ayant pas été "touché" de façon aussi brutale que dans le groupe précédent, les habiletés concernant l'acte d'apprendre sont beaucoup mieux préservées. Elles laissent entrevoir des lendemains plus heureux car les adultes sont mieux équipés pour faire face à la musique. Il faut toutefois souligner que les troubles spécifiques d'apprentissage sont beaucoup plus résistants à l'intervention éducative et corrective que les difficultés d'apprentissage et que le rythme de travail de ces adultes est imprégné d'une certaine lenteur.

Il conviendrait d'ajouter, ici, que l'adulte fréquentant des ateliers en alphabétisation ne trouvera pas la panacée à ses problèmes d'apprentissage. Cependant, l'enseignante avertie sera mieux équipée pour intervenir et trouvera plus rapidement et plus facilement les pistes adéquates ou moyens compensatoires pour aider et soutenir l'adulte dans son cheminement éducatif afin de pallier à des besoins particuliers.

Problèmes d'apprentissage et besoins particuliers: quatre sphères principales

Chez un enfant, les problèmes d'apprentissage les plus manifestes sont principalement illustrés dans les productions scolaires. C'est un sujet qui témoigne également, parfois, de troubles de la conduite et du comportement observables lorsqu'il est en relation avec les adultes et avec ses pairs.

Pour un adulte, il en est tout autrement. Comme il a "cultivé" des problèmes d'apprentissage depuis qu'il est enfant ou adolescent, certaines habiletés cognitives et scolaires n'ont pas été développées adéquatement. Il en résulte maintenant que cet adulte ne peut pas fonctionner de façon autonome dans la société car il ne peut pas utiliser des savoirs éducatifs n'ayant jamais été acquis. Il doit faire face à des responsabilités d'adulte qu'il ne peut pas remplir et ce, non par paresse ou désintéressement, mais parce qu'il n'a pas pu acquérir les compétences requises, étant donné ses problèmes d'apprentissage. Aujourd'hui, il est un citoyen "passif" qui aimerait bien être un citoyen "actif"...

Les problèmes d'apprentissage auront donc généré des carences et fait naître des besoins particuliers chez les adultes, pouvant être regroupés dans quatre principales sphères:

- la sphère éducative comprenant les processus cognitifs
- la sphère sociale
- la sphère personnelle
- la sphère professionnelle.

Pour la sphère éducative, il semble inutile de mentionner que la lecture, l'écriture et le calcul sont les besoins de première ligne à devoir être comblés afin de favoriser une meilleure intégration au marché du travail. Il ne faut surtout pas négliger le fait que les déficits observés sont très souvent causés par un mauvais fonctionnement des **processus cognitifs**. La mémoire, le langage et l'organisation de la pensée pour la résolution de problèmes sont les facteurs les plus souvent identifiés comme principaux responsables.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'il faut toujours tenir compte du niveau de développement cognitif de l'adulte. Il ne faut pas prendre pour acquis qu'un adulte, parce qu'adulte, possède toutes les habiletés et les compétences éducatives ou a développé tous les mécanismes cognitifs essentiels pour résoudre une tâche. Bien au contraire, les adultes en alphabétisation présentent souvent, entre autres, des perturbations au niveau métacognitif, i.e. que la fonction "apprendre à apprendre" ne joue pas son rôle adéquatement ou ne le joue pas carrément.

Il faut aussi vérifier s'il est capable de reproduire des comportements "éducatifs", i.e. relatifs à la culture scolaire. S'il n'a pas appris **à être** un élève et un étudiant, il ne saura pas aujourd'hui ce qu'est **être** un adulte, en situation d'apprentissage. Il faudrait donc le lui apprendre en l'aidant à développer ses propres ressources et stratégies ou en lui suggérant des moyens, susceptibles de lui faire vivre des situations de réussite et non de le catapulter, encore une fois, dans un contexte dont les seules limites sont l'échec!... Cultiver l'espoir qu'apprendre est possible, est plus rentable qu'entretenir le sentiment d'échec continuel!...

Pour la sphère sociale, les adultes ayant des problèmes d'apprentissage éprouvent un inconfort ou une incapacité à créer des relations interpersonnelles: rencontrer des gens, se faire des amis et les conserver, entretenir une conversation sont trop souvent des défis insurmontables pour eux. Ils soutiennent aussi qu'ils ont des problèmes d'impulsivité: ils parlent et agissent avant d'y penser. De plus, prendre rendez-vous avec des personnes du sexe opposé et maintenir une relation stable sont également des projets considérés comme "utopiques". Occuper ses loisirs et organiser des activités pour se détendre sont des corvées.

Au point de vue personnel pour les activités de la vie quotidienne, de nombreux problèmes peuvent également émerger. L'administration d'un budget (évaluation du coût d'un produit en relation avec son avoir financier, manipulation de l'argent, compréhension de la paperasse bancaire, interrelations avec le personnel bancaire, etc.) est un labyrinthe dans lequel l'adulte se perdra aisément. Il en va de même pour l'organisation fonctionnelle d'un appartement: faire la cuisine, planifier l'entretien ménager ne sont pas toujours des tâches faciles à orchestrer. Se situer dans le temps et l'espace (ne pas être capable d'évaluer la distance à parcourir entre sa résidence et le centre de formation et/ou le temps nécessaire pour y parvenir) peut être un autre facteur déficitaire.

D'autres composantes peuvent s'ajouter, dans la **sphère personnelle**. Ne pas savoir comment utiliser les ressources adéquates en cas de maladie, de crise, avoir des problèmes avec le transport en commun, ignorer le fonctionnement d'un appareil téléphonique (appel local, appel interurbain) et tous les autres services ou accessoires

connexes (bottin téléphonique, téléphone sans fil, cabine téléphonique, etc.) viennent restreindre le champ d'action de l'adulte. Il ne faut pas négliger de mentionner que la conduite automobile présente également toute une aventure pour certains adultes ayant des problèmes d'apprentissage. Des lacunes au niveau de la coordination visuo-motrice (correspondance oeil-main), la prise de décision rapide, une bonne latéralisation ou une latéralité adéquate, la mémorisation du code routier, le décodage des panneaux de signalisation "contaminés" par des informations écrites sont souvent des éléments ne pouvant permettre l'obtention d'un permis de conduire ou ne garantissant pas une conduite des plus sécuritaires.

Finalement, **pour la question professionnelle,** les adultes se plaignent de ne pas savoir comment chercher un emploi, de ne pas pouvoir lire les demandes d'emploi, de méconnaître le fonctionnement touchant le processus de recherche d'emploi, de ne pas être capables de remplir un formulaire de demande d'emploi, de ne pas connaître les habiletés requises pour passer une entrevue, pouvant mener éventuellement à l'obtention d'un emploi ou d'ignorer où s'adresser pour recevoir une formation de base adéquate.

En plus, si l'adulte avec problèmes d'apprentissage décroche un emploi, il a besoin d'apprendre à gérer son temps et à lire l'heure afin d'être ponctuel. Parfois, une "monitrice" pourrait être d'un grand soutien pour lui enseigner étape par étape, les rudiments de l'emploi. Par la suite, il faudrait lui allouer du temps afin de lui permettre de "digérer" ces nouvelles acquisitions. En milieu de travail, il y a aussi des directives à suivre adéquatement et des règles de sécurité à observer: elles ne sont pas toujours évidentes à comprendre pour un tel adulte. Toujours en situation de travail, l'adulte a parfois des problèmes à accepter la critique face aux erreurs répétitives: il faut alors penser à des modes d'intervention pouvant minimiser ce genre de désagrément.

PROFIL DE LA CLIENTELE ADULTE MANIFESTANT DES PROBLEMES D'APPRENTISSAGE

Avant d'élaborer sur ce qu'est un adulte manifestant des problèmes d'apprentissage et même au risque de le répéter, il est essentiel de mentionner que cette personne a été un enfant et un adolescent ayant eu des problèmes d'apprentissage. Parfois même, ils ont été associés à des troubles de la conduite et du comportement: indiscipline, délinquance, absentéisme non motivé, manifestations violentes ou agressives à l'égard de ses pairs et du corps enseignant, entre autres. Ainsi, aujourd'hui, avoir de tels problèmes d'apprentissage n'est donc qu'un continuum!!!...

En plus, lorsqu'une personne se présente en alphabétisation, il ne faut donc pas percevoir cela comme un accident de parcours ou encore, comme un facteur isolé, dans sa vie. Sa trajectoire sur son segment de vie est presque toujours teintée d'échecs et ce, dans toutes les sphères de ses activités, autant éducatives que sociales, personnelles et professionnelles. C'est un adulte qui connaît par coeur tous les qualificatifs négatifs dont il peut être affublé et ce, qu'il soit jeune ou vieux: paresseux, non motivé, lunatique, profiteur du système, asocial, déficient mental, etc.

En outre, il a très souvent reçu tout un éventail de services, allant de l'intervention orthopédagogique jusqu'à parfois, toute la panoplie de mesures de soutien et d'aide des

secteurs ou disciplines de la santé et des services sociaux. Lorsqu'il arrive en alphabétisation, il croit très souvent qu'il y trouvera la panacée qu'il ne pouvait se procurer au secteur des jeunes... Peu de temps après son inscription, sa pensée magique heurtera le mur de la réalité et il se verra à nouveau confronté à l'échec. C'est ce qui explique qu'il y a parfois des gens qui se questionnent sur le potentiel réel d'apprentissage de ce type d'adultes. Il devient alors nécessaire de faire le point!...

Le sujet manifestant des problèmes d'apprentissage a, pour la plupart du temps, une intelligence normale pour ne pas dire de nature équivalente à une personne ne présentant aucun problème d'apprentissage. Ce sont les causes qui s'y rattachent qui empêchent cet adulte de fonctionner comme le commun des mortels. C'est donc au niveau de la performance que les divergences pointent.

En effet, même l'adulte ayant des troubles spécifiques acquis, avec dommage cérébral documenté, présente parfois un quotient intellectuel normal. Cependant, comme nous savons très bien que certaines fonctions cognitives sont atteintes, de façon irréversible, étant donné les lésions neurologiques, il ne sera pas possible pour l'adulte de performer adéquatement dans toutes les sphères. Ses processus cognitifs n'étant pas normalement fonctionnels, certaines anomalies pourront être observées lorsque l'adulte sera en situation d'apprentissage. Il présentera alors un tableau en mosaïque, i.e. un profil de forces et de faiblesses très déséquilibré.

Pour l'adulte qui a des difficultés d'apprentissage, la résolution ou l'amélioration de son "vécu perturbé" par des causes écologiques (communauté, école, famille) serait la solution à son incapacité temporaire d'apprentissage. Malgré toutes les insuffisances dont il a été victime, l'adulte est capable d'apprentissage. Lorsqu'un déblocage surviendra, il sera en mesure d'acquérir des savoirs éducatifs et, par la suite, de se servir de ces nouvelles habiletés et de ses nouvelles compétences, en les généralisant à ses activités personnelles.

Pour l'adulte ayant des troubles spécifiques innés, même s'il est doté d'une intelligence similaire à celle du groupe précédent, il n'offre pas les mêmes indices de réussite. En effet, la performance observée n'a rien à voir avec la performance attendue. L'adulte doit faire face à des obstacles "cognitifs" avant de pouvoir acquérir de la connaissance et parfois même, avant de pouvoir et de savoir comment l'utiliser à bon escient. Toute démarche d'apprentissage implique donc des sommes de travail incalculables et ce, sans trop savoir ce qu'il en récoltera. Il ne faut surtout jamais oublier que cette personne est capable d'apprendre **mais** qu'elle apprend d'une autre façon et, surtout, plus lentement. De plus, si cet adulte n'est pas stimulé adéquatement, il demeure un apprenant "inactif".

Pour mieux comprendre les problèmes d'apprentissage, difficultés ou troubles spécifiques, quelques illustrations pourraient permettre d'en saisir et d'en cerner la dynamique.

Portraits d'adultes ayant des difficultés d'apprentissage

Un adulte, issu de milieu socio-économiquement faible, ayant été privé de stimulations adéquates dans son milieu immédiat, et évoluant toujours aujourd'hui dans ce même

tissu social, pourrait manifester des **difficultés d'apprentissage**. Etant maintenant inscrit en alphabétisation, il ne faudrait pas oublier qu'il a sûrement été un enfant ayant présenté des "complications" lorsqu'il se retrouvait en situation d'apprentissage. Comme cette personne a été confrontée, durant son enfance, à des privations matérielles et parfois même, affectives et émotives, il en est résulté des carences sur le plan de l'apprentissage, même avec le soutien passé de mesures correctives. Les besoins de base n'ayant donc pas pu être comblés, l'anxiété a eu vite fait de supplanter la motivation chez cette personne et les difficultés d'apprentissage ont alors fait leur apparition et établi leur royaume. Ces mêmes difficultés ont donc causé des retards sur le plan scolaire. Est-il nécessaire de rappeler que l'analphabétisme et une scolarité insuffisante sont des éléments menant à la pauvreté et une entrave certaine à l'employabilité.

Il y aurait également le cas d'un immigrant francophone, venu s'établir en terre inconnue. Le choc culturel, l'appropriation de nouvelles habitudes de vie, de nouveaux codes ou principes de vie font en sorte que ses processus cognitifs peuvent être perturbés momentanément. Il surviendra alors des **difficultés d'apprentissage**.

Une femme monoparentale, ayant subi de la violence conjugale, laissée à elle-même pour subvenir aux besoins primaires de ses enfants ou encore une femme violentée et résidant toujours avec l'agresseur, ne pourra pas donner son maximum sur le plan cognitif. Des **difficultés d'apprentissage** surgiront car étant continuellement sollicitée par ses problèmes personnels, elle sera envahie par l'anxiété et l'angoisse et ne pourra être disponible pour fournir un travail intellectuel productif.

Portraits d'adultes ayant des troubles spécifiques d'apprentissage

Pour les **troubles spécifiques acquis**, le cas le plus fréquemment rencontré est le blessé cérébral ou traumatisé crânien. Après le malheureux événement, l'adulte a eu une perte d'acquis plus ou moins considérable, tout dépendant de l'ampleur du dommage cérébral. Comme la majorité de ces personnes avaient été scolarisées, il s'ensuit, dans un premier temps, une période de réapprentissage. Cet adulte se retrouvera donc presque toujours au niveau de l'alphabétisation ou du présecondaire pour reprendre son "envolée cognitive".

Cependant, tout ne se réapprend pas. La mémoire est presque toujours la principale fonction hypothéquée et la gravité de la perte mnémonique varie d'un individu à l'autre. Pour les apprentissages nouveaux, il est possible d'acquérir de nouvelles connaissances mais l'aventure se présente souvent de façon très ardue. En fin de compte, la consolidation des anciens et des nouveaux acquis se fait donc la plupart du temps au compte-gouttes.

Pour les **troubles spécifiques innés**, il pourrait s'agir d'une jeune femme motivée, n'ayant pas de déficit de l'attention ni de problème de mémoire. Elle est capable d'écrire relativement bien (niveau secondaire I) mais ne peut lire que de façon très syllabique (niveau alphabétisation) et ce, en ne comprenant pas toujours bien ce qu'elle a lu. Dans la vie de tous les jours, elle pourra écrire et relire sa liste d'épicerie, un court message téléphonique mais elle ne pourra relire une lettre qu'elle vient d'adresser à quelqu'un.

Un autre adulte pourra lire et comprendre tout ce qu'il voit dans son quotidien (journal, affiches publicitaires, etc.) mais sera dans l'incapacité d'écrire un mot au son. Pour lui, la correspondance graphème-phonème (lettre-son) est inexistante.

Une jeune femme, en suivant une formation en alphabétisation et en participant à un atelier de sensibilisation sur les problèmes d'apprentissage, découvrira qu'elle a un déficit de l'attention. Elle réalisera alors qu'elle peut être facilement distraite par le moindre bruit et que sa concentration disparaîtra comme neige au soleil. Jamais auparavant, elle ne s'en était rendue compte car lorsqu'elle était enfant et adolescente, elle était "accusée" d'être lunatique et non motivée. Elle sait aujourd'hui qu'elle a un trouble spécifique de l'apprentissage, causé pas un déficit de l'attention et elle veut le "soigner".

Un adulte inscrit en alphabétisation dit ne pas savoir comment s'organiser après avoir reçu l'enseignement de l'enseignante. Il comprend tout ce qui lui est dit et peut lire tout ce qui est écrit mais ensuite, c'est le néant!... Il ne sait pas comment planifier son temps d'étude, quoi étudier et surtout, comment étudier. Il est toujours présent à ses cours mais il apprend lentement et ses apprentissages ressemblent à un fromage Gruyère: il y a des trous.

CONCLUSION

Que ce soit des difficultés ou des troubles spécifiques d'apprentissage, il faut se rappeler en tout temps que c'est au niveau des rôles socio-professionnels et dans les activités de la vie quotidienne que les problèmes d'apprentissage s'imposent de façon marquée. En effet, c'est en affichant une différence de fonctionnement trop souvent handicapante en société que l'adulte prend conscience de ses problèmes d'apprentissage. Comme l'individu ne peut référer à ce qu'il n'a pas appris, utiliser ce qu'il ne sait pas ou encore, avoir recours, de façon efficace, à des mécanismes lui permettant de pouvoir orchestrer ses processus cognitifs, il lui devient alors très difficile de camoufler ses inaptitudes.

Toute l'information écrite et verbale pouvant servir à sa "survie" devient une utopie à décoder et le prive de ses droits fondamentaux, à savoir de pouvoir vivre dans la dignité, de manière autonome. Dès que son autonomie ou son travail sont dépendants de "savoirs scolaires", il se voit trop souvent confiné au silence ou à une extrême dépendance de ses proches. Il peut être un excellent exécutant si la tâche est basée sur des données verbales simples mais il deviendra vite une victime inefficace, si ces occupations reposent sur des éléments écrits et complexes.

Si notre objectif est de soutenir l'adulte en formation et ce, même s'il a des problèmes d'apprentissage, il ne faut surtout pas oublier ou négliger de le sensibiliser et de l'informer sur ceux-ci. C'est une excellente manière de le rendre responsable afin qu'il devienne l'agent principal de ses apprentissages.

En dernier lieu, il faudrait garder en mémoire les deux points suivants. Il s'avérerait essentiel de se rappeler qu'un adulte en situation d'apprentissage peut parfois tomber

en panne et "végéter" quelque temps. Il faudrait alors faire appel à la prudence et ne pas le considérer comme un candidat manifestant des problèmes d'apprentissage. Les facteurs "temps, patience et tolérance" sont souvent les meilleurs guides et les meilleurs conseillers.

Il faut également "s'imposer" comme consigne que tout adulte en situation d'apprentissage est un adulte capable d'apprentissage. Chaque individu arrive avec des bagages remplis d'éléments différents et l'enseignement adapté aux besoins de la clientèle est sûrement une formule gagnante à être adoptée.

NOMENCLATURE DES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE

• CAUSES ET CONSÉQUENCES

TABLE DES MATIERES

Présentation 7

1.0 Lecture 9

1.1 Quand ça marche 9

1.1.1 Lire 9

1.1.1.1 Décodage et compréhension 9

1.1.1.2 Aspects perceptif et cognitif 10

1.1.2 Apprendre à lire 12

1.1.2.1 Modèles d'apprentissage et/ou d'enseignement 12

1.2 Quand ça ne marche pas 13

1.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de la lecture 13

1.2.1.1 Causes ou facteurs 13

1.2.1.2 Problèmes de décodage 15

1.2.1.2.1 Confusions (erreurs de discrimination auditive et/ou visuelle) 15

1.2.1.2.2 Additions ou ajouts 17

1.2.1.2.3 Inversions (statiques ou kinétiques) 17

1.2.1.2.4 Omissions, élisions ou suppressions 17

1.2.1.2.5 Substitutions 18

1.2.1.2.6 Répétitions 18

1.2.1.3 Problèmes de compréhension 18

1.2.1.3.1 Utilisation du contexte 18

1.2.1.3.2 Repérage et sélection 18

1.2.1.3.3 Regroupement 19

1.2.1.3.4 Inférence 19
1.2.1.3.5 Chronologie 19
1.3 C'est peut-être parce que 19
1.3.1 Éveil et attention (unité 1) 20
1.3.2 Processus cognitifs (unité 2) 20
1.3.2.1 Processus séquentiel 20
1.3.2.1.1 Perception auditive 20
1.3.2.1.2 Mémoire auditive 21
1.3.2.1.3 Langage 21
1.3.2.2 Processus simultané 21
1.3.2.2.1 Perception visuelle 22
1.3.2.2.2 Mémoire visuelle 22
1.3.2.2.3 Langage 22
1.3.3 Planification d'une tâche (unité 3) 22

2.0 Ecriture 24
2.1 Quand ça marche 24
2.1.1 Écrire 24
2.1.2 Apprendre à écrire 24
2.1.2.1 Intelligence et langage 25
2.1.2.2 Motricité 25
2.2 Quand ça ne marche pas 25
2.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de l'écriture 25
2.2.1.1 Difficultés orthographiques 26
2.2.1.1.1 Erreurs phonétiques 26

2.2.1.1.1.1 Confusions 26
2.2.1.1.1.2 Additions ou ajouts 26
2.2.1.1.1.3 Inversions 26
2.2.1.1.1.4 Omissions 27
2.2.1.1.1.5 Substitutions 27
2.2.1.1.2 Fautes d'usage 27
2.2.1.1.2.1 Confusions 27
2.2.1.1.2.2 Omissions 27
2.2.1.1.2.3 Autres 27
2.2.1.1.3 Fautes de grammaire 28
2.2.1.2 Problèmes d'organisation du message 28
2.2.1.2.1 Problèmes liés au développement du langage 28
2.2.1.2.2 Problèmes liés au projet d'écriture 29
2.2.1.2.2.1 Type de discours 29
2.2.1.2.2.2 Destinataire 29
2.2.1.2.2.3 Organisation du texte 29
2.3 C'est peut-être parce que 30
2.3.1 Troubles de l'attention 30
2.3.2 Processus cognitifs 30
2.3.2.1 Processus séquentiel 30
2.3.2.1.1 Perception auditive 30
2.3.2.1.2 Mémoire auditive 30
2.3.2.1.3 Langage 30
2.3.2.2 Processus simultané 31
2.3.2.2.1 Perception visuelle 31

2.3.2.2.2 Mémoire visuelle....31
2.3.2.2.3 Langage....31
2.3.3 Troubles moteurs....31

3.0 Arithmétique....32
3.1 Quand ça marche....32
3.1.1 Arithmétique et alphabétisation....32
3.1.2 Apprendre l'arithmétique....32
3.2 Quand ça ne marche pas....33
3.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de l'arithmétique....34
3.2.1.1 Concept du nombre....34
3.2.1.1.1 Problèmes de compréhension du système de numération....34
3.2.1.1.2 Problèmes de lecture ou d'écriture des nombres....34
3.2.1.1.3 Problèmes à ordonner une suite de nombres....34
3.2.1.2 Opérations....34
3.2.1.2.1 Problèmes à saisir le sens des opérations....34
3.2.1.2.2 Problèmes à utiliser les techniques....35
3.2.1.2.3 Problèmes à résoudre des problèmes....35
3.2.1.3 Mesure....35
3.2.1.4 Géométrie....35
3.3 C'est peut-être parce que....35
3.3.1 Troubles de l'attention....35
3.3.2 Processus cognitifs....36
3.3.2.1 Processus séquentiel....36
3.3.2.1.1 Perception auditive....36

3.3.2.1.2 Mémoire auditive 36
3.3.2.1.3 Langage 36
3.3.2.2 Processus simultané 36
3.3.2.2.1 Perception visuelle 37
3.3.2.2.2 Mémoire visuelle 37
3.3.2.2.3 Langage 37
3.4 Troubles moteurs 37

4.0 Bibliographie 38

PRESENTATION

Lorsque Thérèse essaie de lire, elle semble déformer les lettres qu'elle voit. Jimmy, quant à lui, lit couramment mais ne lui posez surtout pas de questions sur ce qu'il vient de lire... Il se contentera de hausser les épaules. Gina, pour sa part, est incapable d'épeler un mot ou de compter jusqu'à cent sans se tromper. Barnabé n'a jamais réussi à retenir les étapes de la division. Margot, elle, ...

Margot, leur enseignante, soupçonne que les obstacles auxquels ils se heurtent, peuvent être liés à certains problèmes d'apprentissage. Cependant, comme elle n'est pas très à l'aise dans ce domaine, elle est à la recherche de références ou d'instruments susceptibles de l'aider à faire face à ces situations.

Elle veut d'abord pouvoir mettre des mots sur les différents types d'erreurs qu'elle rencontre dans les productions des adultes. Ensuite, elle aimerait être capable d'identifier les éléments de son programme qui pourraient poser des problèmes aux adultes de son groupe. Elle se demande, par exemple, si elle peut prévoir les complications qui pourraient surgir dans un atelier d'écriture. Elle cherche aussi des explications. Elle voudrait en savoir plus sur l'origine de ces problèmes. Elle se doute bien que ces erreurs découlent de problèmes d'apprentissage mais elle voudrait être en mesure de connaître les effets de ceux-ci sur l'apprentissage des contenus qui sont à son programme.

Si vous partagez les préoccupations de Margot, ce document s'adresse à vous. Il a été conçu dans le but de présenter aux enseignantes en alphabétisation une nomenclature des différents problèmes d'apprentissage que peuvent éventuellement présenter les adultes au cours de leur formation.

Ce guide de consultation a été divisé en trois parties. Elles traitent séparément des trois "matières de base" (lecture, écriture, arithmétique).

Chacune des parties illustre en quoi consiste l'apprentissage du contenu en question à partir de trois grands axes:

1. **QUAND ÇA MARCHE:** cette partie a pour but de décrire les habiletés sollicitées pour réussir une activité (lire, écrire ou calculer) et d'en expliquer le processus "normal" pour acquérir les connaissances.

2. **QUAND ÇA NE MARCHE PAS:** cette partie identifie les problèmes que peut poser l'apprentissage de ce contenu.

3. **C'EST PEUT-ETRE PARCE QUE...:** cette partie propose une série d'hypothèses pouvant expliquer les problèmes identifiés dans le deuxième point ("QUAND ÇA NE MARCHE PAS"). Soulignons que les hypothèses exposées ici sont exclusivement de l'ordre des troubles spécifiques. Bien que les problèmes de comportement, les différences socio-culturelles et les problèmes socio-

économiques des adultes influencent leurs capacités d'apprentissage de façon importante, ils ne font pas ici l'objet de ce document.

Margot dispose donc d'un outil supplémentaire pour intervenir efficacement auprès des adultes qui présentent des problèmes d'apprentissage. Bien sûr, elle ne trouvera ici aucun truc, aucune technique ni aucune approche pédagogique. Toutefois, la lecture de ce document lui permettra de se familiariser avec les différents concepts et termes techniques qu'elle rencontrera dans les ouvrages donnant justement des trucs, techniques et approches en rééducation ou correction.

Si, comme Margot, vous en êtes à cette étape de l'initiation dans le domaine des problèmes d'apprentissage, nous espérons que ce document vous facilitera la tâche. Et il vous donnera peut-être le goût d'en apprendre davantage sur ce sujet...

1.0 LECTURE

1.1 Quand ça marche

1.1.1 Lire

Voici un texte:

L'information que ce texte contient vous parvient longtemps après avoir été écrit. Vous pouvez y avoir accès parce que cette information a été conservée grâce à un processus d'encodage: l'écriture, D'encodage? Oui.

Ce que vous voyez sur cette page, ce sont les signes utilisés pour "coder" l'information à être transmise. Ce code permet ainsi d'avoir accès au message sans qu'il ait à vous être répété oralement. Si vous saisissez cette information, c'est que vous maîtrisez ce code.

Vous avez lu ce texte. Peut-être, tout en lisant, vous êtes-vous demandé: où veut-on en venir? que veut-on dire? Bref, ce que vous cherchiez à faire en lisant, c'était de comprendre le texte.

La lecture est donc l'habileté permettant d'extraire d'un ensemble de signes écrits, les informations qu'il contient. Il faudrait également préciser que notre système d'écriture est **grapho-phonétique**, i.e. que des signes écrits (**graphèmes**) correspondent à des éléments sonores (**phonèmes**). Dans le langage oral, les mots sont formés par la combinaison de certains phonèmes. De même à l'écrit, la combinaison des graphèmes permet de former des mots. Dans les deux cas, les mots sont organisés en phrases (non pas au hasard mais selon des structures de notre langue) qui sont elles-mêmes agencées pour former un discours. Pour bien saisir ce processus en lecture, on peut en reprendre les différents points un à un: le décodage et la compréhension.

1.1.1.1 Décodage et compréhension

Le décodage consiste à reconnaître les signes et à retrouver leur équivalent dans le langage oral.

La compréhension est plus que cette recherche de l'équivalent oral. En effet, elle n'est pas suffisante pour que la lectrice ait accès au sens du texte. Pour nous en convaincre, lisons ce qui suit:

MACHAVA LEVEDU GNAGNA

Il nous est possible de retrouver l'équivalent sonore de ces signes mais, comme ils n'ont pas de sens, nous ne

pouvons en tirer la moindre information. On pourrait reprendre cet exemple avec un extrait tiré d'un manuel de physique nucléaire. Ici, ce seraient nos connaissances limitées du vocabulaire utilisé et des concepts qu'il désigne qui entraveraient notre compréhension.

La lecture semble donc mettre en jeu deux types de processus:

1. l'identification de l'équivalent sonore des signes écrits;
2. la recherche du sens de ces signes.

Si tous les auteurs qui s'intéressent à la lecture reconnaissent l'existence de ces deux processus, ils sont divisés sur l'importance relative de chacun d'eux.

Pour certains, la question de l'identification exacte et complète de l'équivalent sonore du mot écrit est marginale dans le processus de lecture. Ils démontrent que de nombreuses erreurs peuvent être faites sans que le sens du texte lu ne soit déformé. Pour eux, la perception de tous les signes n'est pas primordiale: de bonnes lectrices "sautent" des mots et ont accès directement au sens sans rechercher l'équivalent sonore des graphèmes. Bien au contraire, si cette recherche de l'identification exacte et complète de l'équivalent sonore du mot écrit était essentielle, elle ralentirait alors la lecture et nuirait sûrement à la compréhension.

D'autre part, certains auteurs insistent sur l'importance de cette étape. Pour eux, il s'agirait d'un préalable à la compréhension.

1.1.1.2 Aspects perceptif et cognitif

Comme précédemment énoncé, la lecture pourrait donc être définie comme l'habileté qui consiste à extraire les informations contenues dans un texte écrit. Cette habileté supposerait la maîtrise d'un certain nombre de tâches que l'on pourrait regrouper sous deux principales catégories: perceptives et cognitives.

Les tâches relevant du domaine **perceptif** consistent à:

1. voir les signes écrits d'où l'importance certaine de facteurs tels que l'acuité visuelle, la poursuite visuelle, la discrimination visuelle, la coordination visuo-motrice, entre autres.

2. observer les caractéristiques. Les signes écrits sont des lettres, formées de traits disposés de différentes façons dans l'espace. Pour identifier un /p/, par exemple, la lectrice doit percevoir correctement que cette lettre est composée d'un trait vertical et d'une boule orientée vers la droite et non vers la gauche, cette dernière se trouvant en haut du trait vertical et non en bas.

   De plus, ces lettres sont combinées entre elles pour former des syllabes. Ainsi la combinaison d'un /o/ et d'un /i/ n'a pas la même valeur que celle d'un /o/ et d'un /u/. Ces combinaisons obéissent en outre, à des lois très précises: dans le mot /âne/, par exemple, le /n/ doit se combiner avec le /e/ et non avec le /a/ sinon on obtient: /un/ /an/ - /e/.

   Enfin, l'ordre des lettres (séquence) doit être respecté. On lit de gauche à droite. Un /hibou/ ne peut se lire /oubih/ sans déformer le sens du message.

3. reconnaître l'équivalence de ces signes dans le langage. Il faut noter que ce n'est pas le sens qui sera nécessairement identifié ici. Les processus qui permettront d'identifier le sens du mot /cadoru/ dans la phrase /Il/ /mangeait/ /des/ /cadoru/ relèvent d'une autre catégorie. Cependant, ce mot inconnu pourrait être prononcé correctement.

Les tâches relevant du domaine **cognitif** sont:

1. retrouver le "sens du mot" dans son propre bagage lexical, i.e. non seulement dire le mot mais savoir ce que le mot veut dire. Ce qui suppose:

   a) le maintien de l'information dans la mémoire à court terme (aussi appelée mémoire de travail);

   b) la recherche de sa signification dans la mémoire à long terme;

   c) le "stockage" de cette information dans la mémoire à long terme pour pouvoir construire graduellement le sens général du texte.

2. anticiper ou prédire les mots qui suivent (selon le contexte ou les indices syntaxiques).

3. confirmer ou modifier ses hypothèses selon le déroulement de la lecture.

4. relier l'information obtenue à celle déjà en mémoire.

À un niveau supérieur d'habileté, la lectrice est capable de "traiter" cette information qu'elle a extraite du texte. Elle pourra retrouver une information précise dans un texte, choisir parmi plusieurs l'élément qui correspond à son besoin, regrouper des données éparses et déduire d'une information à partir de celles qui sont données dans le texte. Il s'agit, dans l'ordre, du repérage, de la sélection, du regroupement et de l'inférence.

1.1.2 Apprendre à lire

La lecture est donc une activité plus complexe que le simple décodage des correspondances grapho-phonétiques. Savoir lire, c'est exercer une série d'habiletés cognitives dans le but de saisir le SENS d'un texte. Le décodage fait partie de ces habiletés mais on ne saurait réduire la lecture à la maîtrise de cette seule habileté. La bonne lectrice n'a d'ailleurs pas besoin de percevoir chaque lettre d'un texte pour le comprendre; quelques traits lui suffisent. Par conséquent, apprendre à lire ce n'est pas seulement apprendre à traduire en sons les signes écrits mais développer sa capacité à découvrir leur sens.

Cette capacité, sauf en de très rares exceptions, ne se développera pas par le simple contact avec du matériel écrit. Dans la plupart des cas, on doit "enseigner" la lecture, i.e. mettre en place une série de conditions spécifiques pour que l'écrit puisse prendre un sens pour la personne non initiée. De nombreux auteurs ont étudié ces conditions et tenté d'identifier celles qui semblent les plus efficaces. Leurs recherches les ont amenés à élaborer des modèles d'apprentissage et/ou d'enseignement de la lecture. Ces modèles s'inspirent principalement de différents courants en psychologie, en linguistique et en pédagogie.

1.1.2.1 Modèles d'apprentissage et/ou d'enseignement

GIASSON et THERIAULT (1983) présentent une classification de ces modèles:

les modèles de type "Bottom-up" qui proposent l'initiation au code grapho-phonétique (lettre, syllabe) avant de passer à l'identification des mots et des phrases. La compréhension constitue la dernière étape du processus.

les modèles de type "Top-down" qui prescrivent la présentation d'unités de sens complètes, i.e. de phrases en premier lieu. Les correspondances grapho-phonétiques ne feront jamais ici l'objet d'un enseignement systématique.

les modèles de type "interactif" qui insistent sur la variété des stratégies employées par la lectrice pour comprendre un texte. Si l'accent est mis sur le sens, le décodage est quand même reconnu comme une partie essentielle du processus de lecture dans certaines situations. Par conséquent, il est enseigné mais toujours dans le but d'accéder à la compréhension.

Pour conclure, il faut souligner que, si ces modèles s'opposent sur la séquence selon laquelle l'apprentissage de la lecture se déroule, ils se rejoignent sur le résultat attendu de l'enseignement: la compréhension des textes.

Par conséquent, "si ça marche", la personne en situation d'apprentissage arrivera à comprendre le matériel écrit qu'on lui présentera parce qu'elle pourra exercer l'ensemble des habiletés requises dans la lecture et ce, quel que soit l'ordre selon lequel elle aura acquis ces habiletés. Mais si ça ne marche pas, i.e. si elle n'arrive pas à maîtriser la lecture, qu'est-ce qui s'est passé?

1.2 Quand ça ne marche pas

1.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de la lecture

1.2.1.1 Causes ou facteurs

À ce moment du déroulement de la lecture de ce document, lire apparaît peut-être comme une activité mentale bien compliquée. Pourtant, elle est à la portée de la majorité des enfants de six ans qui sont placés dans des conditions d'apprentissage adéquates. Alors, qu'est-ce qui le rend si difficile aux autres?

En fait, il n'existe pas de réponse unique à cette question. Les facteurs qui contribuent à rendre difficile l'apprentissage de la lecture sont nombreux et leur nature même est fort variée.

Par exemple, des facteurs d'ordre affectif, culturel et/ou social peuvent entraver le déroulement habituel de l'apprentissage. Qu'on pense aux répercussions des troubles de la conduite, des problèmes familiaux, des déséquilibres émotionnels, d'une faible estime de soi, sur

la disponibilité de l'adulte pour l'apprentissage. Et le contraire peut être tout aussi vrai! Les problèmes d'apprentissage peuvent être la cause ou à la source de tous les facteurs cités précédemment.

Il peut également y avoir des carences dans la méthode d'enseignement. Par exemple, un enseignement qui se limiterait à présenter un certain nombre de mots de façon globale, sans référence au code ou au contexte, pourrait amener l'adulte à utiliser des indices inadéquats pour les reconnaître. Il pourrait recourir à des éléments d'ordre spatial, entre autres. En situation de lecture, l'adulte pourrait réfléchir de la sorte: selon la longueur ou la configuration spatiale d'un mot, c'est tel mot. Hors de la salle de cours, cet indice ne pourra guère l'aider!

Cela dit, apprendre à lire peut être difficile même si la situation psychologique et sociale et l'enseignement dispensé à l'adulte semblent adéquats. L'adulte pourra, entre autres, reproduire constamment le même type d'erreurs ce qui amènera l'enseignante à soupçonner chez lui la présence de problèmes d'apprentissage. Ce sont ces problèmes "typiques" qui sont présentés à la suite de ce texte.

Avant d'en énoncer la liste, il convient de faire la remarque suivante. Toutes ces erreurs sont susceptibles d'apparaître chez la lectrice débutante. Tout apprentissage comporte sa part de risque. Se placer en situation d'apprentissage, c'est risquer de se tromper et il faut l'accepter. Ces erreurs ne sont donc pas nécessairement des indices de "pathologie". Ce qui distingue l'apprentie lectrice de la lectrice en difficulté, c'est le nombre, la fréquence et la persistance, dans le temps, de ces erreurs.

Il est donc très important de faire la différence entre des fautes élémentaires et des fautes persistantes.

Les fautes élémentaires sont des erreurs presqu'inévitables lorsqu'il y a apprentissage de la lecture et elles sont, la plupart du temps, vouées à disparaître.

Les fautes persistantes sont des erreurs de type parasite, i.e. qu'elles sont constantes et qu'elles empêchent toute forme d'automatisme chez la lectrice.

1.2.1.2 Problèmes de décodage

Comme préalable à la lecture, toute personne devrait être capable de distinguer les différents phonèmes (sons incluant consonnes et voyelles) de la langue française. Par la suite, lors de l'apprentissage de la lecture, elle devrait pouvoir associer adéquatement un symbole visuel au son correspondant.

Cependant, certains adultes semblent incapables de reconnaître les lettres et/ou de retrouver l'équivalent oral de leurs combinaisons. Bien que ces erreurs de décodage puissent se retrouver chez n'importe quel individu (même de très bonnes lectrices), leur accumulation pourra éventuellement entraîner des problèmes de compréhension. Les erreurs pouvant être rencontrées, pour ce qui est du décodage sont:

1.2.1.2.1 Confusions (erreurs de discrimination auditive et/ou visuelle)

Lorsque l'adulte lit, il confond des sons. Il y a alors des **erreurs de discrimination auditive** (De Maistre, 1970). Il y a des erreurs pour les consonnes et les voyelles suivantes:

I. Fautes reliées à des difficultés de <u>différenciation auditive</u>:

a) confusions entre les consonnes sourdes et sonores:

f	—	v	p	—	b
ch	—	j	t	—	d
s	—	z	c	—	g

b) • confusions des consonnes soufflées entre elles:

s	—	ch	v	—	j
f	—	s	v	—	z
(s)s	—	ch	j	—	z

• confusions des consonnes explosives entre elles:

p	—	t	b	—	d
p	—	c	b	—	g
t	—	c	d	—	g

c) confusions entre les labiales et les dentales:

m — b — p
n — d — t

d) confusions entre les voyelles ouvertes et fermées:

a — è — e — in — on — an — un — i —
é — ou — o — u — eu

e) confusions entre les nasales et orales:

a	—	an	u	—	un
o	—	on	è	—	un
i	—	in			

Il peut également y avoir des problèmes de **discrimination visuelle**. Il y a des erreurs pour les consonnes et les voyelles suivantes:

II. Fautes reliées à des difficultés de <u>différenciation visuelle</u>:

a) confusions entre les lettres qui ne diffèrent que par l'orientation de leur tracé:

u — n
p — q — b — d

b) confusions entre certaines lettres en raison de la similitude de leur tracé et de leur forme sonore:

b — d (explosives sonores)
m — n (nasales sonores)

c) confusions entre certaines lettres en raison de la similitude de leur tracé:

a — d
o — a (à cause du rond)
f — t (à cause de la barre)
a — e (en caractère d'imprimerie)

1.2.1.2.2 Additions ou ajouts

En situation de lecture, l'adulte ajoute soit des sons dans un mot (ex.: promme pour pomme), soit une syllabe dans un mot (ex.: auto**ro**mobile pour automobile), soit des mots dans une phrase (ex.: Mon fils mange **trop** vite pour Mon fils mange vite.).

1.2.1.2.3 Inversions (statiques ou kinétiques)

Lorsque l'adulte lit, il peut commettre des erreurs lorsque certaines lettres présentent des analogies dans leur forme. Les traits qui les composent sont les mêmes: c'est leur orientation qui varie. Ce type de faute s'appelle **inversion statique ou confusion**, selon la source de référence, i.e. selon les auteurs.

Quatre types d'inversion statique sont répertoriés:

Horizontales

d — q
b — p
n — u
w — m

f — t
e — a
A — V

Verticales

d — b
q — p

z — s
g ou q—p

Horizontales-Verticales

p — d
b — q

u — h
t — r

h — y
b — g,q

Axe interne

n — z

Il peut également y avoir des ***inversions kinétiques***. Dans un mot, des sons sont intervertis (ex.: craton pour carton) ou encore des syllabes (ex.: au**mo**tobile pour automobile).

1.2.1.2.4 Omissions, élisions ou suppressions

Lorsque l'adulte lit, il "oublie" de décoder soit des sons dans un mot (ex.: cheva pour cheval), des syllabes dans un mot (ex.: gage pour garage) ou encore des mots dans une phrase (ex.: "Je veux m'inscrire à des du soir" pour "Je veux m'inscrire à des cours du soir"). Il survient

même que l'adulte saute des phrases ou des lignes.

1.2.1.2.5 Substitutions

Certaines lectrices ayant des problèmes d'apprentissage vont remplacer soit un son dans un mot (ex.: **b**ume pour rhume), soit une syllabe dans un mot (ex.: gouver**la**ment pour gouvernement) ou soit un mot (ex.: patin pour avion). Ce type d'erreur se distingue de la confusion en ceci: dans le cas d'une substitution, le son, la syllabe ou le mot n'a aucune analogie avec les difficultés habituelles de discrimination auditive et/ou visuelle.

1.2.1.2.6 Répétitions

L'adulte lit et répète le même son dans un mot (ex.: **m**—mur) ou la même syllabe dans un mot (ex.: gara**ra**ge).

1.2.1.3 Problèmes de compréhension

On a vu que la compréhension d'un texte repose sur un ensemble d'habiletés cognitives. Une nomenclature des problèmes en lecture ne saurait être complète si seul l'aspect "décodage" y était mentionné.

Les principaux problèmes de compréhension en lecture ont été répertoriés et classés en différentes catégories: utilisation du contexte, repérage et sélection, regroupement, inférence et chronologie.

1.2.1.3.1 Utilisation du contexte

La compréhension d'un mot s'appuie en grande partie sur l'utilisation du contexte. Ainsi dans la phrase: Il veut des ..... avec son hot-dog, c'est le mot frites que l'on a le plus de chances de retrouver. La lectrice qui aurait un problème à décoder ce mot pourrait utiliser le contexte pour accéder au sens de la phrase. Or, cette capacité d'utilisation du contexte peut être limitée chez certains adultes.

1.2.1.3.2 Repérage et sélection

Repérer, i.e. trouver dans un texte une

information précise et sélectionner, i.e. choisir l'information pertinente parmi un ensemble de données, posent aussi des problèmes à certaines lectrices. C'est ce qui limite leur compréhension du texte.

1.2.1.3.3 Regroupement

Lorsque les informations recherchées sont disséminées à travers un texte ou réparties dans plusieurs textes, la lectrice peut ne pas arriver à tirer le maximum de données de sa lecture. On parle alors de problème au niveau du regroupement des informations.

1.2.1.3.4 Inférence

Parfois, toutes les informations ne sont pas toujours données telles quelles dans un texte. L'opération qui consiste à déduire une information à partir d'autres informations s'appelle inférence. Certaines lectrices seront incapables d'y arriver. Par exemple, elles ne pourront dire s'il fait beau ou non dans l'histoire lue, même si elles "lisent" que: "Sans son parapluie, elle aurait été trempée jusqu'aux os".

1.2.1.3.5 Chronologie

D'autres éprouveront un problème à reconstituer l'ordre chronologique ou à suivre le déroulement d'une séquence d'actions.

1.3 C'est peut-être parce que...

La lectrice de ce document sera peut-être intéressée à connaître les hypothèses susceptibles d'expliquer ces problèmes. Rappelons que, dans de nombreux cas, les erreurs commises par les apprenties lectrices ne sont que des étapes normales de l'apprentissage. C'est lorsque ces erreurs deviennent systématiques, i.e. qu'elles sont présentes chaque fois que l'adulte lit et qu'elles persistent dans le temps, que l'hypothèse de l'identification de troubles spécifiques d'apprentissage peut être envisagée chez une lectrice.

Pour qu'il y ait apprentissage, il faut donc que l'adulte dispose, entre autres, d'un bon outillage cognitif, comme il a été précédemment cité. Cet outillage repose sur trois unités de fonctionnement: l'éveil et l'attention (unité 1), les processus cognitifs comprenant la perception, la mémoire et le langage (unité 2) et la planification d'une tâche (unité 3).

Il est essentiel de mentionner que tous ces éléments doivent opérer de manière dynamique et interdépendante pour que l'adulte soit considéré comme une personne capable d'apprendre adéquatement.

S'il y a des dysfonctions, il y aura manifestation de problèmes d'apprentissage. Si ces déficits persistent, même après des interventions éducatives appropriées, il s'agira probablement de troubles spécifiques d'apprentissage. Pour se prononcer définitivement, il faut les diagnostiquer à l'aide de tests normalisés.

1.3.1 Eveil et attention (unité 1)

L'éveil signifie que l'adulte est disponible mentalement pour apprendre. Ceci permet alors d'avoir une bonne attention sélective (discerner entre les stimuli utiles et les stimuli inutiles qui portent à la distraction) et une bonne attention soutenue (maintenir la concentration pour un temps assez long).

Un déficit de l'attention est donc l'incapacité partielle ou totale de fixer son attention sur un "objet" spécifique. Ceci peut alors entraîner des problèmes dans l'apprentissage de la lecture. Les omissions, substitutions ou additions peuvent être expliquées par une capacité limitée d'attention visuelle.

1.3.2 Processus cognitifs (unité 2)

Pour traiter ou intégrer l'information, i.e. pour la recevoir, l'analyser et la mémoriser, deux processus cognitifs entrent en jeu: le processus séquentiel et le processus simultané. La perception, la mémoire et le langage sont les éléments de base pour le bon rendement de ces processus.

1.3.2.1 Processus séquentiel

Le processus séquentiel se veut comme une synthèse de stimuli séparés, selon un ordre linéaire, temporel. C'est comme la construction d'une chaîne où chaque chaînon est dépendant de celui qui le précède et/ou de celui qui le suit. Ce processus donne priorité à des éléments auditifs et doit son efficacité surtout à la mémoire à court terme.

1.3.2.1.1 Perception auditive

La perception auditive est l'organisation des données recueillies par le système auditif. Même si le système d'un adulte peut sembler ne pas avoir de dommage, celui-ci peut avoir des problèmes à reconnaître certains sons,

d'autres peuvent lui échapper. Certains auteurs ont établi un lien entre la mauvaise perception des phonèmes et les problèmes de lecture de type omission, substitution et addition. Dans le cas de confusion de son, l'hypothèse d'une mauvaise discrimination auditive peut être avancée. L'adulte est incapable de distinguer certains sons et les perçoit donc comme "équivalents".

1.3.2.1.2 Mémoire auditive

La mémoire auditive est tout ce qui concerne l'enregistrement d'une information auditive (sons, mots, bruits, musique), sa rétention et son rappel, avec ou sans indice.

En situation de lecture, une mémoire auditive "défectueuse" rend la tâche très ardue: l'adulte peut, entres autres, confondre un son ou un mot avec un son ou un mot similaire car il aura de la difficulté à associer la bonne lettre avec le bon son.

1.3.2.1.3 Langage

Le langage joue un rôle très important dans la lecture. Il y a le langage réceptif qui est la réception et la compréhension de ce qui est dit car il y a eu, auparavant, un bon codage de ce qui a été entendu.

Il y a également le langage expressif qui permet d'exprimer en mots, en phrases, sa pensée.

En situation de lecture, l'adulte peut rencontrer des problèmes, si le texte est sans signification, au-dessus de ses capacités et est truffé de mots inconnus.

1.3.2.2 Processus simultané

Le processus simultané se veut comme la synthèse de plusieurs éléments interreliés sous forme de groupe. Un élément de cet ensemble ne peut exister par lui-même: il doit toujours être considéré comme appartenant à un tout car c'est son point de référence. Ce processus réfère à des éléments d'ordre visuel et repose sur le raisonnement.

En lecture, un adulte présentant un déficit au niveau du processus simultané a d'énormes problèmes pour comprendre un texte.

1.3.2.2.1 Perception visuelle

La perception visuelle est l'organisation des données recueillies par le système visuel. Même si le système visuel d'un adulte peut sembler ne pas avoir de dommage, celui-ci peut avoir des problèmes à reconnaître certains symboles (lettres), d'autres peuvent lui échapper.

Un adulte ayant un déficit de perception visuelle a des problèmes pour associer une lettre (symbole visuel) au son correspondant.

1.3.2.2.2 Mémoire visuelle

La mémoire visuelle est tout ce qui concerne l'enregistrement d'une information visuelle (lettres, dessins, symboles), sa rétention et son rappel avec ou sans indice.

En situation de lecture, une mémoire visuelle déficitaire rend la tâche très difficile car l'adulte a des problèmes à se rappeler comment traduire telle lettre ou ensemble de lettres en son ou en mot.

1.3.2.2.3 Langage

Pour traduire une tâche ou un problème de type visuel, l'adulte devra recourir au langage ou à des éléments visuo-spatiaux.

S'il y a des déficits, des notions comme la grammaire ou des formes géométriques sont mal comprises.

1.3.3 Planification d'une tâche (unité 3)

Lorsqu'un adulte se retrouve devant une tâche, plusieurs opérations entrent en jeu grâce au concours de stratégies. Il doit, entre autres, se donner les commandes de se motiver, d'exécuter la tâche en référant à ce qu'il connaît déjà, à ce qu'il doit apprendre et comment il peut s'organiser pour apprendre. Avant d'être certain que tout a bien été exécuté, il doit vérifier son travail pour apporter les ajustements ou les

corrections, s'il y a lieu. C'est ce qui peut s'appeler le "apprendre à apprendre", le "apprendre comment apprendre" ou encore la métacognition.

Finalement, il est essentiel de mentionner que ces deux processus cognitifs doivent fonctionner en harmonie sinon il y aura manifestation de problème d'apprentissage. En plus, il ne faut pas considérer qu'un processus est en position hiérarchique sur l'autre. Bien au contraire, c'est l'adulte de par son fonctionnement cognitif et les exigences de la tâche à accomplir qui détermine quel est le processus à être priorisé.

2.0 ECRITURE

2.1 Quand ça marche

2.1.1 Écrire

Je dois écrire un texte sur l'écriture. Comment faire?

On s'attend à lire ici un texte, i.e. un ensemble structuré de signes qui portera un message. Écrire ce texte ne signifiera donc pas aligner des lettres au hasard.

Il faudra d'abord préciser certaines caractéristiques du projet: pour qui doit-on écrire? Qu'est-ce qu'on devra mettre dans ce texte? etc.

Lorsque ces données seront bien établies, je me mettrai à rédiger. Ici, ce sont les questions de contrainte qui retiendront mon attention: respect du sujet, clarté des propositions, respect des codes sémantiques, syntaxiques, grammaticaux, orthographiques, etc.

Ouf! Et ce n'est pas tout, si vous pouvez me lire c'est que vous reconnaissez les signes dont ce texte est composé. Une attention supplémentaire est donc apportée à la forme des caractères.

L'écriture repose donc sur différents types d'habiletés:

- une capacité de rassembler les informations pertinentes au projet d'écriture;
- une maîtrise du langage, i.e. l'habileté à exposer clairement son message: choix du vocabulaire, construction des phrases, organisation du discours, etc.;
- une connaissance des règles propres à l'écrit: grammaire, orthographe, ponctuation, etc.;
- la maîtrise du médium: former les lettres à la main ou les "taper" à la machine.

2.1.2 Apprendre à écrire

Apprendre à écrire, c'est donc apprendre à communiquer par écrit. Il ne s'agit pas seulement de savoir tracer les lettres ou de former des mots sous la dictée de quelqu'un d'autre.

De même que, dans le cas de la lecture, le décodage nous est apparu comme une technique au service de la compréhension; ici la "dictée" est considérée comme ***une*** situation et la maîtrise de l'orthographe comme ***un*** des aspects de l'écriture. En aucun cas, elles ne sauraient se substituer à la fonction fondamentale de l'écriture: la communication.

L'orientation fonctionnelle donnée au *Guide de formation sur mesure en alphabétisation (1989)* s'inscrit dans ce courant voulant faire de l'enseignement de l'écriture une succession de situations de communication réelle.

En situation de communication écrite, différents types d'habiletés sont mobilisées chez l'adulte. Parmi les différents facteurs en jeu dans l'écriture, on a identifié, entre autres, le développement intellectuel et langagier et le développement psycho-moteur.

2.1.2.1 Intelligence et langage

Le développement de la capacité à communiquer par écrit sera fortement déterminé par la maîtrise du langage oral. Plus l'adulte est habile dans la manipulation des mots, plus il pourra organiser clairement son message. Par ailleurs, sa maîtrise des codes syntaxiques, grammaticaux et orthographiques sera d'autant plus grande que ses capacités intellectuelles seront plus développées.

2.1.2.2 Motricité

L'aspect "moteur" de l'écriture, i.e. la capacité du sujet à réaliser l'acte d'écriture, à former les lettres, reste fondamental. Quelle que soit la manière dont elle aligne les lettres (à la main ou en utilisant un appareil quelconque) l'apprentie scripteure devra développer une série d'habiletés qui lui permettront de coordonner ce qu'elle veut faire et ce que son corps fait.

L'enseignement de l'écriture vise donc à développer ces habiletés. Mais quiconque a eu l'occasion d'écrire (un compte rendu de réunion, un travail de session ou une lettre d'amour) sait que cet apprentissage n'est jamais terminé et que ses habiletés peuvent toujours être perfectionnées.

2.2 Quand ça ne marche pas

2.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de l'écriture

Les remarques formulées au chapitre précédent au sujet des problèmes rencontrés par l'adulte qui apprend à lire pourraient être reprises ici. En effet, des facteurs d'ordre affectif et/ou social peuvent entraver le déroulement de l'apprentissage de l'écriture. Quant aux erreurs (les fameuses "fautes" que redoute l'adulte), elles font partie des risques à prendre pour apprendre. Elles sont d'ailleurs le plus souvent la conséquence d'un exercice insuffisant, davantage que le signe d'un "trouble".

Les problèmes dans l'acquisition de l'écriture peuvent être classés en deux grandes catégories: les difficultés orthographiques et les problèmes d'organisation du message.

2.2.1.1 Difficultés orthographiques

Les difficultés orthographiques peuvent elles-mêmes être de trois types: les erreurs phonétiques, les fautes d'usage et les fautes de grammaire.

2.2.1.1.1 Erreurs phonétiques

Certains adultes feront des erreurs dans la transcription graphique des mots. Il s'agit ici d'un type particulier de "faute d'orthographe" dont la caractéristique est de changer le "son" du mot ou de la syllabe. Par exemple, l'adulte écrira "fache" au lieu de "vache". On a répertorié cinq types d'erreurs phonétiques:

2.2.1.1.1.1 Confusions

La confusion phonétique est présente lorsque l'adulte remplace une lettre ou une syllabe par une autre qui se rapproche d'elle (exemple: "**b**oteau" pour "**p**oteau"). Il y a confusion seulement lorsque l'on peut établir une analogie *sonore* entre les lettres confondues.

2.2.1.1.1.2 Additions ou ajouts

L'addition ou ajout phonétique est présente lorsque l'adulte ajoute un élément au mot (exemple: "barb**r**e" pour "bar**b**e").

2.2.1.1.1.3 Inversions

L'inversion phonétique est présente lorsque l'adulte change l'ordre des lettres (exemple: "**ai**von" pour "**a**v**io**n").

2.2.1.1.1.4 Omissions

L'omission, élision ou suppression phonétique est présente lorsqu'un élément est oublié (exemple: "**b**a**b**e" pour "**b**ar**b**e").

2.2.1.1.1.5 Substitutions

La substitution phonétique est présente lorsqu'il n'y a pas d'analogie sonore entre les éléments confondus (exemple: "ch**a**t" pour "ch**ou**").

2.2.1.1.2 Fautes d'usage

Certains adultes éprouvent des difficultés à maîtriser l'orthographe d'usage. On parle de faute d'usage lorsque la transcription graphique du mot est correcte au niveau du son mais ne respecte pas l'orthographe habituelle.

2.2.1.1.2.1 Confusions

La confusion des homophones survient lorsque deux mots se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment (exemples: **on** et **ont**, **mes** et **mais**, etc.).

2.2.1.1.2.2 Omissions

Lorsqu'un élément est oublié, on parle d'omission (exemple: "souri**s**" sera écrit "souri").

2.2.1.1.2.3 Autres

Il peut aussi arriver que l'adulte transcrive un mot de façon erronée sans que sa valeur phonétique soit modifiée (exemple: "chap**ot**" pour "chap**eau**").

2.2.1.1.3 Fautes de grammaire

Si la langue est d'abord constituée de mots, l'usage que l'on fait de ceux-ci est soumis à un ensemble de règles. Apprendre une langue ne se limite pas à acquérir du vocabulaire mais suppose aussi qu'on maîtrise l'ensemble des règles qui régissent l'organisation de la phrase.

La grammaire est "l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue" (Grévisse, 1969). Elle est concernée aussi bien par le sens exact d'un mot, son orthographe, son rôle et ses relations avec les autres mots dans la phrase.

Il ne sera donc pas question ici de traiter de l'ensemble de ce sujet. Dans le cas qui nous occupe, i.e. les difficultés orthographiques, on considérera comme erreur de grammaire, toute transcription erronée d'un mot résultant d'une absence ou d'une mauvaise application d'une règle de grammaire.

Notons que sont exclues de cette catégorie, toutes les erreurs où la phonétique est touchée.

2.2.1.2 Problèmes d'organisation du message

Bien qu'elles méritent toute l'attention qu'on leur porte en enseignement correctif, les difficultés orthographiques ne représentent qu'une partie des problèmes qui apparaissent lorsque l'apprentissage de l'écriture est abordé. Écrire, on l'a vu, ne se limite pas à transcrire correctement.

Un des enjeux les plus importants de l'enseignement de l'écriture est de permettre à l'adulte de communiquer par écrit, ce qui implique le développement des habiletés nécessaires à l'expression de sa pensée. Cette entreprise présente aussi son lot de problèmes.

2.2.1.2.1 Problèmes liés au développement du langage

Un vocabulaire limité et une faible maîtrise des règles syntaxiques sont fréquemment observés chez l'adulte scripteur débutant.

2.2.1.2.2 Problèmes liés au projet d'écriture

2.2.1.2.2.1 Type de discours

Il existe des problèmes liés au fait de saisir les contraintes du type de discours choisi. Certains adultes auront un problème à saisir les nuances entre une lettre d'opinion et un compte rendu, par exemple. Ils pourront aussi éprouver de la difficulté à cerner leurs propos, se perdront dans des digressions et oublieront l'essentiel.

2.2.1.2.2.2 Destinataire

Il existe des problèmes afin de s'adapter à différents destinataires. Selon la situation, le ton et la forme du discours doivent être adaptés. Le destinataire est-il un proche ou un inconnu? Connaît-il la situation décrite? etc. Certains adultes auront tendance à surestimer ce que le destinataire connaît de leur sujet: c'est ce qui affectera la clarté de leur message.

2.2.1.2.2.3 Organisation du texte

La clarté du message peut être affectée par une mauvaise organisation du texte. Il sera possible d'observer que l'adulte:

- oublie des mots ou les répète dans la phrase;
- fait des erreurs dans la séparation des mots (exemple: **lafille** joue **auballon**).
- fait des phrases trop longues ou mal séparées en utilisant la ponctuation de façon inadéquate;
- n'utilise pas ou utilise incorrectement les pronoms, les mots de liaison, etc.;
- ne fait pas de paragraphes.

2.3 C'est peut-être parce que...

C'est peut-être d'abord parce que l'adulte est justement en train d'apprendre. En effet, l'écriture est un long apprentissage: les règles qui la régissent sont nombreuses, complexes et souvent bien subtiles. De plus, comme l'habileté croît avec l'usage, c'est peut-être aussi parce que les expériences de communication ont été trop peu nombreuses.

2.3.1 Troubles de l'attention

Écrire est une activité qui demande énormément d'attention et de concentration. L'adulte qui éprouverait des problèmes à fixer son attention, i.e. qui serait distrait par les stimuli étrangers à son projet d'écriture, ne pourra le réaliser qu'au prix d'un très grand effort. Il devra aussi arriver à se concentrer assez longtemps pour compléter sa tâche.

Les troubles de l'attention, aussi bien de l'attention sélective que de l'effort mental soutenu, affecteront tous les aspects de la communication écrite.

2.3.2 Processus cognitifs

2.3.2.1 Processus séquentiel

2.3.2.1.1 Perception auditive

Un déficit perceptuel peut expliquer certaines difficultés orthographiques. Les confusions et les substitutions de graphèmes peuvent être liées à une mauvaise discrimination auditive. L'adulte écrit "**f**ache" pour "**v**ache" parce que, pour lui, les sons /f/ et /v/ sont équivalents dans le langage oral.

2.3.2.1.2 Mémoire auditive

La mémoire auditive joue un rôle important en écriture. En effet, un mauvais fonctionnement de la mémoire auditive peut rendre difficile la correction de ses fautes par l'adulte.

2.3.2.1.3 Langage

La grammaire est définie comme l'étude des éléments constitutifs de la langue, de leur formation, de leur rôle et de leurs relations. En apprendre les règles suppose d'abord qu'on en comprenne le sens et ensuite qu'on arrive à se les rappeler en situation d'écriture.

2.3.2.2 Processus simultané

2.3.2.2.1 Perception visuelle

Une mauvaise perception visuelle entrave l'habileté de l'adulte à s'autocorriger. En effet, on a vu qu'une perception visuelle limitée pouvait entraîner des problèmes en lecture. Par conséquent, en situation d'écriture, l'adulte qui présente ce type de trouble, ne peut reconnaître ses erreurs puisqu'en se relisant, il ne les perçoit pas.

2.3.2.2.2 Mémoire visuelle

Le rôle de la mémoire visuelle est essentiel dans l'acquisition de l'orthographe. Même en l'absence de troubles perceptuels, une mémoire visuelle limitée affecte l'orthographe des mots.

Toutes les formes d'erreurs phonétiques peuvent être liées à un mauvais fonctionnement de la mémoire visuelle: confusion, substitution, omission et addition. Les fautes d'usage sont également présentes.

2.3.2.2.3 Langage

L'adulte qui présente des problèmes à établir des liens logiques et/ou dont la mémoire des relations logiques est limitée éprouve des problèmes à appliquer les règles de grammaire, en situation d'écriture.

2.3.3 Troubles moteurs

La réalisation motrice de l'acte d'écrire peut être affectée par des facteurs psycho-moteurs. Les troubles de la posture et de la coordination motrice peuvent rendre difficile l'apprentissage de l'écriture. Les mouvements de la main peuvent être handicapés par des atteintes au niveau de la motricité fine. Enfin l'écriture peut être difficile dans les cas de personnes présentant des troubles de la coordination visuo-motrice (oeil-main).

3.0 ARITHMETIQUE

3.1 Quand ça marche

3.1.1 Arithmétique et alphabétisation

Si, après quelques années d'apprentissage, on arrive à maîtriser les techniques de la lecture et de l'écriture et que, dès lors, c'est à leur perfectionnement qu'on s'attaque, en arithmétique, il en va tout autrement.

L'arithmétique est une science, i.e. un ensemble de connaissances recueillies et vérifiées par des expériences et structurées par une série de principes et de lois. Son objet est l'étude d'êtres abstraits et de leurs relations.

Lorsqu'on parle d'arithmétique dans le cadre du programme d'alphabétisation, c'est nécessairement des concepts et des techniques de base auxquels on réfère. L'orientation fonctionnelle donnée aux activités d'alphabétisation impose à l'enseignante un certain type de démarche. On tentera d'amener l'adulte à identifier dans sa vie quotidienne les situations où l'utilisation des techniques mathématiques (calcul ou mesure par exemple) est nécessaire. S'il est question ici d'apprentissage de l'arithmétique, c'est donc dans un sens restreint. Il s'agit d'apprendre à utiliser l'arithmétique pour résoudre des problèmes concrets et non de s'initier aux concepts, problèmes, théories, etc. de la mathématique pure. L'expression "arithmétique de tous les jours" utilisée dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation (1989)* illustre bien cette approche.

3.1.2 Apprendre l'arithmétique

Au niveau qui nous concerne ici, apprendre l'arithmétique signifie:

a) maîtriser le concept de nombre:

cette habileté est plus complexe que la simple énumération des chiffres. L'adulte doit pouvoir lire et écrire des nombres, les ordonner, connaître la valeur relative d'un chiffre selon la position qu'il occupe, transformer un nombre (le composer, le décomposer).

Le concept de nombre est essentiel à un apprentissage réel des quatre opérations de base.

b) maîtriser les quatre opérations de base:

en effet, les techniques de calcul demandent sans cesse à l'adulte de grouper ou de défaire les nombres. L'emprunt, la retenue, par exemple, n'ont de sens que si le concept de nombre est bien établi.

De plus, une maîtrise réelle des opérations de base suppose la capacité de les utiliser dans le bon contexte. Un enseignement basé sur la résolution de problèmes en facilitera l'apprentissage.

c) maîtriser le système international de mesure:

il s'agit d'utiliser adéquatement les instruments et de connaître les unités de mesure ainsi que les relations qui existent entre elles.

d) s'initier à la géométrie:

l'adulte doit reconnaître les formes géométriques de base et s'initier, surtout s'il vise la poursuite de ses études, aux concepts de base de la géométrie.

3.2 Quand ça ne marche pas

Affirmer que l'objet de l'arithmétique est l'étude d'êtres abstraits et des relations qui existent entre eux, ne signifie pas qu'elle soit coupée de la réalité et inaccessible au commun des mortels. Pourtant c'est souvent l'impression qu'on retient de l'observation du comportement de l'adulte. Tout le monde sait que si j'avais 125 $ en ma possession et que si j'en gagne 3 autres, il est tout à fait impossible que je ne possède plus que 11 $. Répondre 11 à l'équation 125 + 3 = ... n'en est pas moins un comportement fréquemment observé en classe. Cet exemple illustre le principal problème qui se présente dans l'apprentissage de l'arithmétique: savoir ce que l'on fait.

Le passage du concret (manipulation d'objets), au symbolique (manipulation de signes formels) constitue un virage que bon nombre d'adultes vont rater et ce, bien souvent davantage pour des raisons relevant de l'apprentissage qu'à cause de déficits cognitifs qu'on serait tenté de soupçonner chez eux.

Cela dit, des troubles spécifiques d'apprentissage peuvent effectivement perturber l'apprentissage de l'arithmétique. Puisqu'il s'agit du sujet de ce document, des liens entre ces troubles et certaines erreurs typiques seront proposés. L'enseignante devra cependant être prudente dans l'utilisation qu'elle fera de ces données. Interroger sa pratique pédagogique pourrait s'avérer une source tout aussi riche de pistes d'intervention.

3.2.1 Problèmes dans l'apprentissage de l'arithmétique

3.2.1.1 Concept du nombre

3.2.1.1.1 Problèmes de compréhension du système de numération

Le système de numération moderne est dit "décimal", i.e. à base dix. Cela signifie que les groupements se font à la dizaine. Ainsi 42 signifie 4 paquets de 10 et 2 unités non-regroupées; 851, huit paquets de dix paquets, cinq paquets de dix et une unité non-regroupée, etc.

Certains adultes ont des problèmes à saisir le sens de ces groupements ou à identifier la valeur que prend un symbole selon la position qu'il occupe dans le nombre. Le passage de l'unité à la dizaine puis de la dizaine à la centaine sont deux étapes où l'on doit s'attendre à l'émergence de problèmes.

3.2.1.1.2 Problèmes de lecture ou d'écriture des nombres

Certains adultes peuvent faire ou défaire des groupements en manipulant des objets mais ne pourront retenir le nom des symboles représentant le résultat de leurs manipulations. Ils disent: sept et un pour 71 (i.e. sept paquets de dix et une unité) ou écrivent 611 (pour exprimer soixante et onze unités).

3.2.1.1.3 Problèmes à ordonner une suite de nombres

Certains adultes sont incapables de produire une suite de nombres ou de les classer en ordre croissant ou décroissant.

3.2.1.2 Opérations

3.2.1.2.1 Problèmes à saisir le sens des opérations

Chaque opération est la symbolisation de manipulations d'objets. Additionner, c'est ajouter. Soustraire, c'est enlever ou trouver l'écart entre deux quantités, etc.

Pour certains adultes, le passage de la manipulation concrète à la représentation mentale reste problématique.

3.2.1.2.2 Problèmes à utiliser les techniques

Certains adultes auront des problèmes à retenir les étapes d'une opération. D'autres vont confondre les valeurs de position et, par exemple, additionner tous les chiffres (d'où le 125 + 3 = 11, i.e. 1 + 2 + 5 + 3 = 11). Enfin, certains seront incapables de retenir les tables d'opération.

3.2.1.2.3 Problèmes à résoudre des problèmes

Les problèmes observés sont l'incapacité de saisir le sens d'un problème, d'en identifier les différentes composantes, de choisir l'opération correspondant à la situation.

3.2.1.3 Mesure

Les problèmes observés dans l'apprentissage du système de mesure se situent aux niveaux suivants:

- estimer des longueurs;
- retenir les unités de mesure;
- établir des liens entre les unités;
- utiliser les instruments.

3.2.1.4 Géométrie

Retenir le nom des formes géométriques et arriver à les reproduire sont les principaux problèmes rencontrés en début d'apprentissage.

3.3 C'est peut-être parce que ...

3.3.1 Troubles de l'attention

Les troubles de l'attention affectent tous les types d'apprentissage. En arithmétique, ces troubles peuvent être en partie compensés par l'utilisation de matériel concret mais la manipulation elle-même pose une série de problèmes. L'adulte peut être distrait par la couleur ou la forme du matériel ou par le bruit résultant de la manipulation.

3.3.2 Processus cognitifs

3.3.2.1 Processus séquentiel

Des déficits au niveau du processus séquentiel peuvent, entre autres, affecter les capacités de l'adulte à énumérer une liste de nombres, à comprendre les différentes composantes d'un dessin et, donc, à en isoler les formes géométriques et à décomposer un problème en étapes.

3.3.2.1.1 Perception auditive

L'adulte manifeste des déficits lorsqu'il doit, entre autres, percevoir le nom des nombres (exemple: il entend "six" pour "dix").

3.3.2.1.2 Mémoire auditive

L'adulte a des problèmes pour le rappel des nombres de façon spontanée. Il ne peut se rappeler les étapes à suivre pour solutionner un problème. Il ne se souvient pas des nombres venant avant ou après un certain nombre.

3.3.2.1.3 Langage

L'adulte ne comprend pas le vocabulaire relatif à l'arithmétique. Il n'en saisit pas le sens, i.e. que les concepts de base (exemple: avant, après, autant, égal, etc.) ne correspondent à rien ou sont confondus avec d'autres.

En effet, des concepts de temps, d'espace ou de quantité mal intégrés peuvent affecter l'apprentissage de l'arithmétique. Celle-ci ayant d'ailleurs pour objet d'étude des "êtres abstraits", on conçoit sans peine que plus la capacité de conceptualisation de l'adulte est limitée, plus difficile sera son apprentissage de l'arithmétique.

L'adulte, de plus, ne peut suivre une séquence pour résoudre une opération.

3.3.2.2 Processus simultané

En arithmétique, des déficits au niveau du processus simultané perturbent la compréhension du sens général d'un problème, entre autres.

3.3.2.2.1 Perception visuelle

Pour la perception visuelle, l'adulte peut rencontrer des problèmes de figure-fond, de discrimination visuelle (inversion pour la reconnaissance des nombres: 2—5, 6—9, confusion des pièces de monnaie, confusion des symboles pour les opérations: +, -, x, ÷, confusion entre la petite et la grande aiguille d'une montre) et d'orientation spatiale (reproduction des formes géométriques, alignement des nombres pour réaliser l'opération).

3.3.2.2.2 Mémoire visuelle

L'adulte ayant une mémoire visuelle déficitaire en arithmétique a de la difficulté à se rappeler les formes des nombres, des figures géométriques, le schéma corporel, à compter à rebours, par 2, par 3, entre autres.

3.3.2.2.3 Langage

Pour le processus simultané, le langage joue un rôle de premier ordre car il permet de comprendre "l'histoire" du problème pour ensuite en trouver la solution.

3.4 Troubles moteurs

L'adulte, ayant des troubles moteurs en arithmétique, ne peut écrire correctement les nombres. Très souvent, il les inverse Ɛ pour 3, ⅄ pour 4. Il ne peut aligner correctement les nombres en colonnes pour exécuter l'opération.

4.0 BIBLIOGRAPHIE

BEAUME, E., (1989), *Apprentissage de la lecture et méthode Feuilleton*, Paris, Éditions Retz.

BOREL-MAISONNY, S., (1966), *Langage oral et écrit*, (vol. I et II), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

COMMISSION SCOLAIRE DE JACQUES-CARTIER, (1985), *Tests diagnostiques* (guides d'utilisation), Longueuil, C.S.J.C.

DUCLOS, G., (1987), *Processus méthodologique horizontal*, document non-publié.

GIASSON, J., THÉRIAULT, J., (1983), *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Éditions Ville-Marie.

GREVISSE, M., (1969), *Précis de grammaire française*, Paris, éd. Duculot.

INIZAN, A., (1963), *Le temps d'apprendre à lire*, Paris, Collin-Bourrelier.

JOHNSON, D.J., BLALOCK, J.W., (1987), *Adults with learning Disabilities*, Orlando, Grune Stratton inc.

KARASSIK, J.W., (1989), *Alphabétisation et troubles d'apprentissage*, Ottawa, Troubles d'apprentissage - Association canadienne.

LEGENDRE, R., (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse.

MAISTRE, M. de, (1970), *Dyslexie-Dysorthographie*, Paris, Jean-Pierre Delarge éditeur.

MIALARET, G., (1967), *L'apprentissage des mathématiques*, Bruxelles, Charles Desart éditeur.

ROSSIER, M.-J., (1980), *Rééducation des troubles de l'écriture*, Carleton, Commission des écoles catholiques romaines.

SILLAMY, N., (1980), *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.

SMITH, F., (1981), *Comment les enfants apprennent à lire*, Montréal, Éditions France-Amérique.

SUTARIA, S.D., (1985), *Specific Learning Disabilities*, Springfield, Charles Thomas publisher.